

Teologia Praktyczna
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza • Wydział Teologiczny
Tom 6, 2005

ELŻBIETA OKOŃSKA

**Rola dialogu akademickiego w rozwoju
moralnym studentów**

Postrzeganie szkoły wyższej jako elementu społecznych systemów wyższego rzędu umożliwia wyodrębnienie jej funkcji zewnętrznych, rozumianych jako wynik działań szkoły mających wpływ na inne systemy lub podsystemy, z którymi jest ona związana. Sama uczelnia także jest systemem społecznym, którego struktura złożona jest z bardzo wielu elementów. Działają w niej bowiem różnorodne podmioty naukowe, dydaktyczne, administracyjne, gospodarcze, kulturalne itp., których działania stanowią funkcje wewnętrzne szkoły wyższej. Wśród nich wymienić należy funkcje dydaktyczne, wychowawcze, kompensacyjne i funkcje wspierania rozwoju studentów. Do podstawowych funkcji wychowawczych uczelni, o których pisze K. Jaskot, iż są najmniej rozpoznawane i najslabiej osadzone w świadomości zawodowej nauczycieli, należy tworzenie warunków do samowychowania poprzez odkrywanie przed studentami pola wyborów i ich następstw. Natomiast funkcje wspierania rozwoju studentów polegają na stwarzaniu takich sytuacji, w których studenci będą mogli bronić swojej moralnej pozycji, dokonywać moralnych wyborów w sytuacjach konfliktowych i ponosić odpowiedzialność za wyniki działań i moralnych wyborów, uzasadniać wybory wobec innych i wewnątrz własnego „Ja” (por. K. Jaskot, 2001, s. 19).

Realizacja wewnętrznych funkcji uczelni w tym także związanych z wspieraniem rozwoju moralnego studentów jest możliwa przy założeniu istnienia autentycznego dialogu między nauczycielem akademickim a studentem. Dialog bowiem – jak pisze G. Koć-Seniuch (2000, s. 14) jest najbardziej dojrzałą kategorią komunikacyjną, zmierzającą podczas kulturalnej rozmowy do uzgodnienia stanowisk, poglądów, opinii doprowadzających do wspólnoty znaczeń i wartości.

Termin „dialog” wchodzący ustawicznie do wielu dyscyplin naukowych jak filozofia, teologia, psychologia, pedagogika, staje się dziś, jak pisze J. Tischner (1991), koniecznością wynikającą z pełnej koncepcji prawdy. Pojęcie „dialog” ukazuje się także często w środkach masowego przekazu, jest również obecne w życiu społeczno-politycznym, a zwłaszcza w kontekście ostatnich wydarzeń w Polsce i na świecie.

W edukacji, prawidłowo realizowanym procesie kształcenia i wychowania, nieustanny dialog wydaje się być niezbędny. Jednakże nasuwa się pytanie, czy w sytuacji wielkiego zainteresowania dialogiem ze strony teoretyków i praktyków nauczania i wychowania (o czym świadczy wielość publikacji na ten temat) jest on właściwie rozumiany i doceniany?

Inicjowanie, prowadzenie i podtrzymywanie dialogu należy bowiem do podstawowych powinności nauczyciela (por. M. Ledzińska, 2000 czy J. Rutkowiak, 1992). Jednak, jak zauważa M. Śnieżyński w oparciu o swoje badania, w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i liceach panuje wszechwładny duch monologu. To pozwala wysunąć przypuszczenie, że uczelnie wyższe również w znikomym stopniu przygotowują swoich studentów do relacji dialogicznych (Śnieżyński M., 2001). Tezę tę argumentują wypowiedzi studentów z badań J. Bogusza nad obrazem nauczyciela akademickiego i jego kompetencji, którzy z wyrażonym żalem mówią *o braku wzajemnych kontaktów z nauczycielami akademickimi, o zanikających możliwościach podejmowania z nimi dyskusji i dialogu*, a aż 87,9% badanych studentów twierdzi, że w ich uczelniach nie uczą jak żyć z ludźmi i światem, a nauczyciele akademicy unikają dialogu zmierzającego do uczenia prawdy (Bogusz J., 2002 s. 41–46).

Zagadnienie dialogu nabiera więc szczególnego znaczenia w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli, od których oczekuje się prowadzenia dialogu z uczniami. Stąd moje zainteresowanie w obecnych rozważaniach problematyką szeroko rozumianego dialogu akademickiego, a zwłaszcza relacji nauczyciel akademicki – student, co doskonale streszcza prosta, ale wymowna myśl św. Grzegorza z Nazjanzu: *Jak ty możesz żądać tego, czego nie dajesz?*

Koncentrując się na dialogu między nauczycielem akademickim a studentem, chciałabym przyjrzeć się jego możliwościom wspierania rozwoju moralnego studentów, przede wszystkim w aspekcie zajęć dydaktycznych oraz potencjalnym zagrożeniom dialogu akademickiego. Pewną zaś egzemplifikacją prezentowanych rozważań będą zamieszczone w nich wstępne wyniki badań studentów. Badaniami pilotażowymi (mającymi na celu głównie weryfikację mojej wstępnej wiedzy o środowisku, o jego charakterze, zróżnicowaniu i procesach w nim zachodzących – por. Pilch T., 1998 s. 189) objęłam losowo wybranych 22 studentów Akademii Bydgoskiej – kierunku pedagogika (II r.), 19 studentów teologii

specjalności katechetyczno-pastoralnej (I i II r.) oraz 18 studentów teologii specjalności kapłańskiej (II r.) UAM – sekcja w Bydgoszczy. Badani otrzymali kwestionariusz ankiety składający się z pytań otwartych dotyczących kontaktów nauczyciel akademicki – student, warunków zaistnienia dialogu w uczelni i jego możliwości wspierania rozwoju moralnego studentów.

I. Dialog akademicki i jego obszary. Studenci o dialogu w murach uczelni

Dialog (gr. *dialogos*) to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób (Śnieżyński M., 2001 s. 9). Natomiast zdaniem czołowego ideologa pedagogiki emancypacyjnej – P. Freire – dialog jest procesem międzyludzkim, dzięki któremu dialogiczna jedność Ja i Ty nadaje ludzkiemu życiu wartość humanistyczną (Śliwerski B., 1998 s. 271).

We wspomnianych wcześniej dyscyplinach naukowych, w których obecny jest dialog w sposób szczególny, można wyodrębnić różne jego rodzaje, między innymi: dialog społeczny i publiczny, dialog dydaktyczny, wychowawczy czy edukacyjny, dialog ekumeniczny, terapeutyczny, negocjacyjny, dialog międzykulturowy, inter/intrapersonalny, dialog naukowy, egzystencjalny itd. (Ostrowska U., 2000 s. 18–20).

Dialog także, jak pisze S. Palka, może mieć wartość ujmowaną w kategoriach: ontologicznych (ta sama podmiotowość ontologiczna partnerów), aksjologicznych (komunikowanie wartości, odkrywanie wartości), etycznych (przyjmowanie tego samego pola wartości moralnych), psychologicznych (współbrzmienie emocjonalne) i epistemologicznych (komunikowanie poznawcze) [Palka S., 2003 s. 483].

Moje poszukiwania podstaw ewentualnych badań nad dialogiem akademickim, pozwoliły na wyodrębnienie pewnych kontekstów teoretycznych, umożliwiających podjęcie próby uchwycenia złożonej i wielowątkowej rzeczywistości zagadnienia dialogu w edukacji.

Jeden z takich kontekstów ma swoje źródło w *dialogice* – określanej także mianem *filozofii dialogu*, czy też *filozofii spotkania*, jak również *filozofii wspólnotowej* – jako orientacji głoszącej prymat logiki dialogicznej nad logiką podmiotowo-przedmiotową (por. Ostrowska U., 2000 s. 17). Autentyczny dialog zresztą, według znakomitego filozofa spotkania Martina Bubera, jest zjawiskiem

wydarzającym się pomiędzy ludźmi rzadko i jest on zawsze łaską. Spotkać drugiego człowieka, to »uobecnić« go »przenikając« lub »obejmując« jego »dynamiczne centrum«. (...) Obejmować znaczy urzeczywistnić osobę podległą, (...) w jej bycie. U podstaw tego, co filozof nazywa »obejmowaniem«, leży specyficzne doświadczenie zwane »doświadczeniem drugiej stron«. Doświadczenie takie polega przede wszystkim na doświadczeniu, a nie na wczuciu się (empatii), tego, co przeżywa człowiek, z którym wchodzę w relację. Właśnie czynnik »obejmowania«, istotny dla każdej dialogicznej sytuacji, tworzy prawdziwą relację wychowawczą nauczyciel akademicki – student. Student doznający »objęcia« ze strony nauczyciela z ufnością odnosi się do otaczającej go rzeczywistości. Ufność ta jest wsparta na zaufaniu do nauczyciela akademickiego, który jest przy nim obecny (Gielarowski A., 2000).

Zagadnienie relacji nauczyciel akademicki – student może być także ujmowane w kontekście *nauki o komunikowaniu się*, czy też *komunikologii*. Opierając się na jej dorobku można zdefiniować komunikowanie jako proces porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji, odbywający się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków, którego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą. Istnieją przy tym różne podejścia w uprawianiu nauki o komunikowaniu, wśród których dominują szkoły:

- empiryczna, reprezentowana między innymi przez funkcjonalizm amerykański, na bazie którego rozwinęły się takie koncepcje jak: podejście „użytkowania i korzyści”, hipoteza porządku dziennego, ale także szkoła Palo Alto ze swoją orientacją antropologiczną i psychologiczną, interakcjonizm czy teoria kultury Gerbnera;
- krytyczna, grupująca wiele koncepcji zwanych teoriami krytycznymi lub konfliktu społecznego, na czele ze Szkołą Frankfurcką i chyba jedną z najbardziej rozpowszechnionych na gruncie nauk o edukacji teorią działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa (por. Dobek – Ostrowska, 1999 s. 13, 53 nn.).

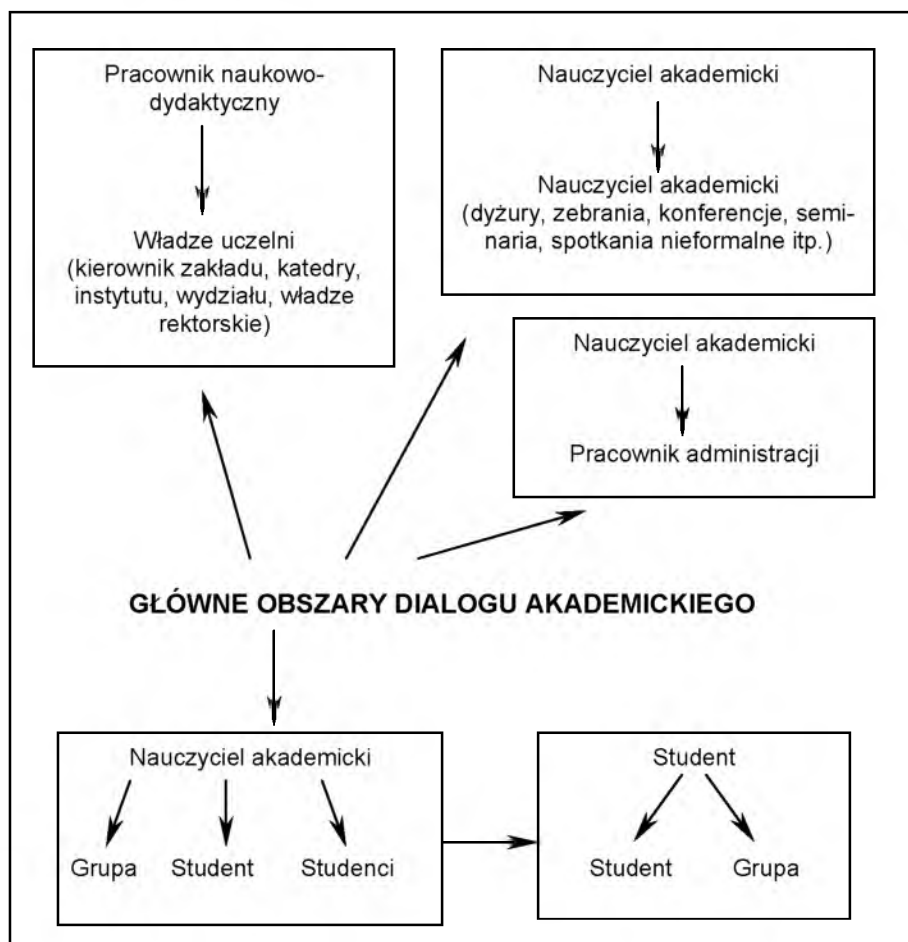
Kolejny kontekst teoretyczny rozważań na temat dialogu w edukacji związany jest z *teorią interakcji edukacyjnych*. Interakcja edukacyjna rozumiana jest tutaj jako wzajemne oddziaływanie na siebie dwu lub więcej osób, z których każda ma świadomość własnej podmiotowości oraz podmiotowości innych osób i jest przejawem mechanizmu facylitacji. Interakcja ta ma swoją strukturę, w której odnosząc tę interakcję do sytuacji nauczyciel akademicki – student wyróżnić można składniki: społeczne (ludzie i ich role – rola nauczyciela, wykładowcy, promotora i role studenta, magistranta itd.), materialne (sprzęty i narzędzia), niematerialne (czas, atmosfera na zajęciach) jak i konteksty organizacyjne (choćby pewna mobilność studentów związana z uczestnictwem w strukturach UE) [por. Czerepaniak–Walczak, 2004].

Szczególnie interesującą perspektywą teoretyczną dla analizy dialogu akademickiego jest *teoria kontaktowości*. Definiuje ona kontaktowanie jako proces współdziałania nauczyciela akademickiego i studentów w sytuacjach dydaktycznych, w określony sposób odnoszących się do siebie i wzajemnie na siebie oddziałujących. Treścią tego współdziałania są zadania przewidziane dla danych sytuacji dydaktycznych, a jego przebieg wyznaczony jest potrzebami wynikającymi z gotowości podmiotów do wspólnego realizowania tych zadań. Kontaktowanie to realizuje się w trzech wymiarach:

- logicznym – zajęcia są dwustronnym obrabianiem myśli, angażującym równocześnie sferę poznawczą nauczyciela i studentów,
- psychologicznym – kontaktowanie wymaga koncentracji uwagi studentów na realizowanych zadaniach, a także na wewnętrznej aktywności myślowej i emocjonalnej w odpowiedzi na aktywność nauczyciela i innych uczestników sytuacji i napływających od nich informacji,
- moralnym – kontaktowanie w grupie studenckiej ma charakter wielopodmiotowy, a współdziałanie wymaga od studentów przestrzegania norm i reguł pracy w grupie, a od nauczyciela taktu pedagogicznego (Jaskot. K, 1996 s. 106–107).

Pewną próbą syntezy przedstawionych kontekstów rozważań o dialogu może być określenie A. Cosmopoulou, który twierdzi, iż *dialog wykraczający poza jego werbalne sformułowania, stanowi poruszenia duszy do spotkania z innymi. Jest nie tylko aktem i formą procesu komunikacyjnego a filozoficzną i psychologiczną postawą, najwyższą ekspresją relacyjno-dynamicznej jakości osób w dialogu*. (za: W. Goriszowski, 2003 s. 150).

O dialogu akademickim można więc mówić w różnych konfiguracjach, ale także analizując przeróżne jego obszary. Można zatem mówić o dialogu między pracownikami naukowo-dydaktycznymi i dydaktycznymi a kierownikami zakładów, katedr, władzami instytutów, wydziałów czy wreszcie władzami rektorskimi. Istnieje też dialog między nauczycielami akademickimi, urzeczywistniający się w czasie dyżurów, zebrań, spotkań nieformalnych czy konferencji lub seminariów naukowych. Swoista komunikacja ma miejsce również między nauczycielami akademickimi a pracownikami administracji. Jakość i rodzaj tego rodzaju relacji dialogowych jest różny, odmienny na każdej uczelni. Pojawia się jednak pytanie, czy zawsze te kontakty pomiędzy pracownikami, między pracownikami a władzą rektorską, dziekańską bądź też administracją na uczelni można nazwać rzeczywiście dialogiem odbywającym się z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób (jak definiuje dialog M. Ledzińska)? Niewątpliwie byłby to interesujący temat do głębszych badań i analiz. Schemat zamieszczony poniżej przedstawia główne obszary dialogu akademickiego:



Dialog akademicki także, może przede wszystkim powinien mieć miejsce między nauczycielem akademickim i studentami oraz studentami między sobą. Z moich wstępnych badań wynika jednakże, iż tylko 30,0% badanych studentów zdecydowanie określa kontakty nauczyciel akademicki – student na ich uczelniach mianem dialogu (przy czym w większości są to studenci teologii obydwu specjalności). Najczęściej pojawiające się argumenty uzasadniające taki wybór dotyczą możliwości zaistnienia dialogu od strony samych nauczycieli: *nauczyciel jest gotowy odpowiedzieć na nasze pytania* (studentka teologii I r.), *wykladowcy nie tylko starają się przekazać nam wiedzę, ale przede wszystkim rozmawiają z nami o naszych sprawach* (student seminarium, II r.), jak również od strony organizacyjnej: *zawsze jest czas na zapytanie o wątpliwe kwestie* (student teologii II r.), wynika to z rodzaju uczelni, *dochodzi do tego jeszcze fakt, iż roczniki nie przekraczają 30 osób, co sprawia, że pomiędzy wykładowcą a studentem pojawia się dialog* (student seminarium II r.).

Blisko jedna czwarta badanych osób (22,0%) zdecydowanie twierdzi, iż dialog na ich uczelni w ogóle nie ma miejsca (w zdecydowanej większości są to studenci pedagogiki).

W uzasadnieniu swojego wyboru studenci najczęściej powołują się na jakość kontaktów nauczyciel – student i styl pracy nauczyciela, np.: *wielu nauczycieli akademickich nie ma z nami kontaktu, oprócz pracy egzaminacyjnej i podpisania indeksów* (studentka pedagogiki, II r.), *określenie »dialog« nie pasuje do opisywania kontaktów nauczyciel – student, bardzo często zdarzają się sytuacje, kiedy dyktowane są wszystkie treści i niestety nie można z tym nic zrobić* (studentka pedagogiki, II r.), *nauczyciel wymaga określonych treści programowych, treści nauczania przekazuje »ex cathedra«, nie ma porozumienia, nici przyjaźni* (student pedagogiki II r.), czy też bardzo dosadna wypowiedź studentki II roku pedagogiki: *dominuje monolog! Najpierw mówimy my, potem nauczyciel, każdy wygłasza swoją kwestię, referację, notatkę, »plapla« i koniec* (studentka pedagogiki, II r.).

Największa jednak grupa badanych studentów (48,0%) nazywa tylko niektóre kontakty nauczyciel akademicki – student dialogiem, powołując się na różne czynniki, jak: te związane z charakterem wykładanego przedmiotu, lub jego formą: *dialog i monolog pojawiają się w zależności od przedmiotu, jednak na naszej uczelni wykładowcy w umiejętności słuchania studentów biją »na głowę« wykładowców na innych uczelniach* (studentka teologii, I r.), *dialog możliwy jest tylko na ćwiczeniach, jeśli mowa o wykładzie to jest to monolog* (student seminarium, II r.), *jedynie dialog ma miejsce na ćwiczeniach* (studentka pedagogiki, II r.); lub czynniki związane z nauczycielem, jego nastawieniem do studentów, a nawet wiekiem: *istnienie dialogu zależy od nauczyciela* (student teologii, II r.), *dialog zależy od nastawienia nauczyciela – czy wyklada swój przedmiot z zainteresowaniem i czy jest otwarty na pytania i wątpliwości studenta* (student seminarium, II r.), czy *umiejętność prowadzenia dialogu zależy od wieku wykładowcy* (student teologii, II r.).

Warto również, dla dopełnienia obrazu opinii studentów o dialogu, przyjrzeć się czynnikom, które warunkują zdaniem badanych zaistnienie autentycznego dialogu nauczyciel akademicki – student. Do warunków autentycznego dialogu najczęściej pojawiających się w wypowiedziach studentów należą: otwartość (34,0% wskazań), szacunek (13,0%) i obustronna chęć dialogu (12,0%), co potwierdzają wypowiedzi studentów: *potrzebna jest obustronna chęć dialogu, a nie kierowanie się uprzedzeniami, stereotypami w postrzeganiu studenta przez nauczyciela* (student seminarium, II r.), *chęć dialogu, a nie obowiązek czy konieczność* (student seminarium, II r.), *chęć dialogu to znaczy przełamanie stereotypów, zlikwidowanie napięcia* (studentka pedagogiki, II r.). 12,0% studentów wskazało również autentyczność nauczyciela jako warunek dialogu (w większości – 70,0%

osób, byli to studenci teologii specjalności kapłańskiej). Oto charakterystyczne wypowiedzi tej grupy badanych: *dialog warunkuje autentyczność nauczyciela i jego otwartość na poglądy studentów w rozumieniu, że dokonania naukowe nauczyciela nie są pewnikiem i że nie musi on mieć absolutnej racji* (studentka teologii, II r.), *dialog zależy od tego czy nauczyciel potrafi wsłuchać się w tok myślenia studentów i czy to jest szczere* (student teologii I r.), *naturalność – tzn. że jest na równym poziomie, student niekiedy czuje się przytłoczony inteligencją i postawą nauczyciela, niekiedy boi się o coś zapytać lub rozpocząć rozmowę, aby nie być źle odebrany przez otoczenie* (student seminarium, II r.), *ważne w dialogu ze strony nauczyciela jest nie udawanie czegoś – tzn. że coś wiem, a naprawdę nie mam o tym pojęcia*” (student seminarium, II r.).

Do czynników warunkujących pojawienie się dialogu wskazywanych przez badanych można ponadto zaliczyć: odpowiednie nastawienie, traktowanie studenta jako partnera, współpraca, życzliwość wykładowcy, wzajemne poznanie, zaufanie, tolerancja dla innych poglądów, zaangażowanie obu stron, wzajemne zrozumienie, dobre intencje obu stron, kultura osobista nauczyciela, niska „oficjalność” prowadzącego, umiejętność przyjęcia krytyki, empatia nauczyciela. Interesującym faktem jest podkreślanie przez studentów wśród czynników warunkujących autentyczny dialog, kompetencji merytorycznych nauczyciela, przygotowania nauczyciela, sposobu prowadzenia wykładu i komunikatywnego przekazania wiedzy, co ilustruje wypowiedź: *najistotniejsze dla dialogu są kompetencje merytoryczne nauczyciela i przygotowanie się do wykładu – to się czuje jakby intuicyjnie – chodzi o rozbudzenie w studencie zainteresowania danym tematem, odpowiedni przekaz zaangażowanie całą osobą w to, co się robi* (studentka teologii, II r.).

II. Dialog nauczyciel – student a rozwój moralny studentów.

Kontekst zajęć dydaktycznych

Rozwój osobowości młodzieży w toku studiów, w tym także rozwój moralny, dokonuje się pod wpływem różnorodnych czynników zewnętrznych jak i uruchamianych przez różne elementy struktury uczelni (wieloośrodkowość wpływów). Zdaniem T. M. Newcomba (por. K. Jaskot, 1996 s. 8) w kreowaniu osobowości studenta biorą udział takie czynniki jak: (1) to, z czym przychodzi on do uczelni [indywidualne cechy i doświadczenia]; (2) profesjonalne wpływy nauczycieli akademickich; (3) grupy rówieśnicze, w jakich funkcjonuje student w toku studiów. Ostatni z wymienionych czynników znalazł potwierdzenie w moich badaniach – na pytanie, jaki czynnik ma wpływ na rozwój moralny badanych w czasie studiów – aż 36,0% studentów wskazało na kondycję moralną grupy, w jakiej uczestniczy (zdecydowana większość to studenci teologii obu specjalności).

Koncentrując się jednak, jak zaznaczyłam wcześniej na dialogu między nauczycielem akademickim a studentem, chciałabym przyjrzeć się jego możliwościom wspierania rozwoju moralnego studentów przede wszystkim w aspekcie zajęć dydaktycznych. Nauczyciel akademicki występuje bowiem w różnych rolach: wytwarzającego i przekazującego wiedzę, organizatora zajęć i samodzielnej pracy studentów jak i w roli wychowawcy pobudzającego studentów do rozwoju ich osobowości w sferze intelektualnej, moralnej, społecznej, estetycznej. Nauczyciel wychowując swoich uczniów ku wartościom, jak pisze M. Nowak (1999), może posługiwać się strategiami: dysonansu, stymulacji i świadectwa. Na tę ostatnią właśnie wskazywała prawie połowa (44,0%) z badanych przez mnie studentów, wymieniając postawę moralną nauczyciela akademickiego jako najważniejszy z czynników ich rozwoju moralnego w czasie studiów, zwłaszcza zgodność tej postawy z prezentowanymi treściami, co argumentuje wypowiedź: *gdy zauważyć można kulturę osobistą, postawę czy poglądy nauczyciela, które imponują, naturalnie człowiek pragnie być »podobnym«* (studentka teologii, II r.), *Najważniejsze jest to, czy nauczyciel akademicki żyje tym, co wykłada na uczelni i czy zależy mu na tym, aby to, co dla niego najważniejsze przedstawić studentowi w przystępny sposób* (student seminarium, II r.).

Do podstawowych rodzajów zajęć dydaktycznych w szkole wyższej należą wykłady, ćwiczenia/konwersatoria/laboratoria i zajęcia seminaryjne.

Wykład chociaż ze swej definicji polega na jednokierunkowym przekazie informacji, przy rozumieniu dialogu jako postawy będącej gotowością otwierania się obu stron na wzajemne zrozumienie, zbliżenie się i współpracę (por. J. Tarnowski), może stać się nieocenioną płaszczyzną do dialogu. Wszędzie tam, gdzie

rzeczywistym celem pracy nauczyciela jest tworzenie dialogu, uzyskanie otwartości i gotowości do badania zjawisk, w których student teraz lub w przyszłości będzie uczestniczył poprzez osobiste zaangażowanie, metody aktywizujące są metodami optymalnymi (por. Sokoluk, 2003 s. 50). A każda metoda, jak pisze M. Taraszkiewicz (1996), także i wykład, może być realizowana jako aktywizująca lub przeciwnie jako utrwalająca bierność uczniów. Zależy to przede wszystkim od nauczyciela i od tego, czy spełniony jest podstawowy warunek komunikacji z drugim człowiekiem, czyli podążanie za nim, dostosowanie sił i środków do jego potrzeb i możliwości.

Spśród rodzajów wykładów najwięcej możliwości do dialogu stwarza wykład konwersatoryjny, który umożliwia przeplatanie fragmentów wypowiedzi wykładowcy dyskusjami czy opiniami słuchaczy. Z kolei w wykładzie problemowym czy problemowo-programowanym (por. Śnieżyński M., 2000), będącym ilustracją jakiegoś problemu, można dążyć wspólnie z słuchaczami do rozwiązania go właśnie na drodze dialogu. Najmniej okazji do dialogu stwarza wykład konwencjonalny (kursowy) oraz monograficzny. Chociaż ten ostatni, jak pisze M. Gogacz, jest wnikaniem intelektu nauczających w rejony problemu nie całkiem jasne, dopiero tropione, odkrywane. Jest odbywaniem drogi myślowej ku temu, co w problemie prawdziwe, a drogą tą może wspólnie w relacji dialogowej kroczyć wykładowca z słuchaczami (Gogacz M., 1997 s. 114).

Kapitałnym odniesieniem do możliwości zaistnienia dialogu na wykładzie są słowa J. Tarnowskiego, według którego sam dialog, choć nie musi bazować na wymianie słów, może przyjąć jedną z trzech form:

- dialogu rzeczowego, który jest dążeniem obu podmiotów do wartości prawdy,
- dialogu personalnego, który bazując na wartości wolności i dobra jest ujawnianiem własnej duchowości, przeżyć, emocji, otwieraniem się podmiotów na swoje „wnętrze”,
- dialogu egzystencjalnego, który bazując na wartości miłości jest całkowitym wyrażaniem swojej osoby i oddaniem się drugiej sobie. (Śliwerski B., 1998 s. 70).

Taka postać dialogu na wykładzie opiera się na duchowej bliskości osób, na zmniejszaniu się dystansu między wykładowcą a słuchaczem. Konieczność zmniejszenia tego dystansu artykułują sami studenci, (odpowiadając na pytanie projekcyjne: Aby kontakty nauczyciel – student sprzyjały rozwojowi moralnemu należy:) *zlikwidować przedmiotowe traktowanie studenta* (studentka pedagogiki, II r.), *zmniejszyć przewagę nauczyciela nad studentem* (studentka pedagogiki, II r.), *zmniejszyć dystans między osobami na uczelni* (student pedagogiki, II r.),

traktować studenta jako partnera, a nie osoby której przekazuje się suchą wiedzę (student seminarium, II r.).

Nauczyciel akademicki o żywym, intensywnym i głębokim życiu wewnętrznym w trakcie wykładu wywołuje poruszenie duszy swojego odbiorcy (por. Śnieżyński M., 2001 s. 12). Tę postawę współbycia nauczyciela akademickiego ze studentami w dialogu doskonale streszcza powiedzenie S. J. Leca: *Nie sztuka powiedzieć: Jestem. Trzeba być!* czy K. Gibrana: *Nauczyciele często są jak szyby: pozwalają widzieć prawdę, ale dzielą od rzeczywistości.*

Wyjątkowym momentem dla zaistnienia albo też kontynuowania dialogu mogą stać się zajęcia seminaryjne (por. Śnieżyński M., 2001), dyżury pracownice czy też wszelkie nieformalne kontakty nauczyciela ze studentami w trakcie nawet przypadkowych spotkań, wymiany zdań np. na korytarzach uczelni. Oto charakterystyczne wypowiedzi studentów na ten temat: *ważna jest otwartość nauczyciela – kiedy sprawia on miłe wrażenie, powie normalnie »dzień dobry«, czasem odbiegnie od tematu, pogada chwilę na korytarzu lub w stolówce – to już ma duży wpływ (studentka pedagogiki, II r.), aby dialog nauczyciel – student miał wpływ na rozwój moralny studentów należy organizować więcej spotkań nauczyciela ze studentami poza zajęciami (studentka pedagogiki, II r.).*

Potencjalnie największą szansą dla dialogu nauczyciel akademicki – student, są ćwiczenia, konwersatoria i laboratoria (por. W. Goriszowski 2003 s. 147 i nast.).

Podczas ćwiczeń pomiędzy studentami a nauczycielem akademickim mogą wystąpić różne odmiany dialogu: dialog pozorowany, będący maskowaniem rzeczywistego monologu, dialog dydaktyczny, wynikający z potrzeby rzeczowego porozumienia się w procesie przekazu wiedzy lub zdobywania umiejętności, dialog duchowy między osobami, który wyklucza bezosobowe, instrumentalne odniesienia (por. Sawicki M., 1996 s. 106–108).

Często jednak, co potwierdzają moje badania, a także cytowanie wcześniej badania J. Bogusza czy M. Śnieżyńskiego (2000) w trakcie konwersatoriów ma miejsce dialog pozorny. Prowadzący sztywno trzymają się wytyczonych wcześniej reguł, stosując mało chyba efektywny system referatowy, zwłaszcza w odniesieniu do treści z zakresu pedagogiki, dydaktyki czy teorii wychowania. Wymagają także nierzadko mechanicznego wręcz, pozbawionego własnych krytycznych opinii, nie wspominając o konfrontacji z praktyką edukacyjną, odtworzenia zadanych wcześniej ogromnych porcji treści z literatury czy czasopism specjalistycznych (zapominając, że już J. A. Komeński mówił *lepiej mniej, ale dobre i dobrze*). Taki sposób prowadzenia zajęć staje się (por. Śnieżyński M., 2001) ukrytym monologiem, skazanym na nudę i monotonię. Być może dzieje się tak

dlatego, parafrazując słowa A. Nalaskowskiego (por. Cierzniewska R., 2000 s. 132); kochamy głównie siebie, a studentów traktujemy tak, by było z nimi jak najmniej kłopotów. Najlepiej formalnie, bezosobowo, krótko i szybko, bo czekają inne ważniejsze zajęcia: praca na kolejnym, którymś z rzędu etacie, a w najlepszym razie kolejna konferencja czy artykuł, pisany często tylko po to, by móc wzbogacić się o kolejne godne najwyższego pożądanego punkty KBN.

Jedną z funkcji szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej jest tworzenie warunków, w których indywidualność, niepowtarzalność studiujących mogłaby się rozwijać (Jaskot, s. 19), słowem – chodzi o umożliwienie studentom zajęcia dojrzałej postawy wobec życia. Jest to możliwe tylko w sferze duchowej, gdyż tylko w niej człowiek może zapytać się o własną tajemnicę nie z perspektywy częściowej lecz z perspektywy całego człowieka. I tylko w tej sferze może znaleźć ostateczną odpowiedź, która stanie się podstawą zajęcia dojrzałej postawy wobec życia. Gdy brak jest duchowości lub gdy dany człowiek rozwija jedynie jej namiastkę, to z definicji nie może zająć dojrzałej postawy wobec życia (Dziewiecki M., 1998).

Sfera duchowa okazuje się więc kluczowa dla zaistnienia autentycznego dialogu nauczyciel akademicki – student, a ten trzeci rodzaj dialogu, dialog duchowy, jest najlepszą szansą na prawdziwie ludzkie spotkanie, mające wpływ na rozwój moralny obu stron. W wypadku duchowego dialogu związanego między nauczycielem akademickim a studentem, student pragnie wspólnie w owym dialogu coś przeżyć: pragnie wypowiedzieć siebie, akceptując jednocześnie partnera. W tej relacji jest zatroskany, czy nauczyciel, wykładowca akceptuje go takim, jaki jest, a nauczyciel całym sobą daje odpowiedź: tak. To »zapytanie« i »odpowiadanie« dwóch osobowych duchowości rodzi między nimi więź duchowych przeżyć wartości prawdy, wolności, dobra (por. Sawicki M., 1996 s. 108).

Trzy postacie dialogu – dialog rozumiany jako metoda, proces i jako postawa zdaniem J. Tamowskiego (1993) – w zasadzie oznaczają jego podstawowe płaszczyzny: intelektualną (edukacyjną), emocjonalną (zbliżanie się) oraz behawioralną (współdziałanie).

Uzupełnienie tych płaszczyzn dialogu o jego wymiar duchowy, który stanowiłby pewną konieczną nadbudowę, swoistą piramidę, przywodzi na myśl prekursora dialogu, Sokratesa, nazywanego największym geniuszem pedagogicznym świata klasycznego (por. U. Ostrowska, 2000). Otóż mówiąc metaforycznie – Sokrates wchodził z rozmówcą na wierzchołek góry, a im wyżej się wspinali w intelektualnych wywodach, tym bardziej zacierały się kontury konkretnych rzeczy i pojawiał się coraz bardziej ogólny widok. W którymś momencie pytany przyznawał, że już nie rozpoznaje konkretnych rzeczy, lecz rozpoznaje nowy krajobraz, czyli własne widzenie świata lub mówiąc inaczej, świat własnego wi-

dzenia. Sukcesem Sokratesa była konstatacja rozmówcy, iż widzi teraz więcej niż na początku sam sądził, chociaż też nie widzi wszystkiego. Sokrates w ręce swego rozmówcy nie wkładał gotowego scenariusza dialogu, lecz jedynie organizował (projektował) przestrzeń stawania się (W. Andrukowicz, 1999).

Za najistotniejszy element dla odgrywania znaczącej roli przez dialog nauczyciel – student w rozwoju moralnym studentów, należałoby uznać otwartość przeżyciową nauczycieli (por. K. Jaskot, 1996 s.120). Otwartość ta wyraża się w ujawnianiu osobistego stosunku nauczyciela, jego doznań i emocji w odniesieniu do tego, co ma miejsce w czasie zajęć. Dla uzasadnienia tej tezy podaję kilka wypowiedzi badanych studentów: *ważna dla mojego rozwoju moralnego jest chęć przedstawienia przez wykładowcę i uczenia nie tylko teorii, ale życia na podstawie wcześniej zdobytych doświadczeń* (student seminarium, II r.), *aby kontakt nauczyciel – student miał wpływ na mój rozwój moralny należy zmienić relacje między wykładowcą a studentem, wprowadzić możliwość dyskusji na tematy etyczno-moralne, w oparciu o doświadczenia nauczyciela* (student seminarium, II r.), *ważnym czynnikiem rozwoju moralnego studenta jest analiza i rozmowy na tematy kłopotliwe i trudne w życiu, o których mało się wie, a w trakcie studiów jest okazja, aby je poznać i skonfrontować z życiem* (studentka teologii, II r.), *ważny w dialogu jest sposób prowadzenia wykładów – czy oprócz wiedzy przekazywane są inne rzeczy np. dotyczące problemów życia codziennego* (student teologii, II r.), *najważniejsza dla mnie jest inspiracja przekazywana przez nauczycieli, po której następuje konfrontacja teorii z praktyką* (student teologii, I r.), *często na zajęciach nauczyciele lub studenci odbiegają od tematów zajęć i rozmawiają o innych sprawach na bardziej »luźnej« stopie. Studenci mają wtedy możliwość rozmowy z nauczycielami o różnych sprawach i to ma duże znaczenie dla rozwoju moralnego studentów* (studentka pedagogiki, II r.).

III. Zagrożenia (meandry) dialogu

Pewnym zagrożeniem dla dialogu akademickiego, na jego wszystkich płaszczyznach mogą stać się nieprawidłowości w strukturze relacji – interakcji edukacyjnych między nauczycielem akademickim a studentem, rozpatrywanych szczególnie przez pryzmat dylematów:

Sługa/Pan — Mistrz/Uczeń
Relacje darowizny — Relacje wymiany
Spektakl — Spotkanie (por. Czerepniak–Walczak, 2004).

Jednym z typów nauczycieli akademickich, wyodrębnionych przez J. Katza, obok nauczyciela zorientowanego na studentów, na obiektywizm, zorientowanego na wykładany przedmiot jest nauczyciel akademicki zorientowany na siebie.

Używa on grupy studentów jako audytorium do eksponowania własnej osoby, a przejawy tego to: prezentowanie „własnej nauki” i własnego dorobku naukowego bez względu na program przedmiotu i skutki dla studentów, demonstrowanie własnych intelektualnych możliwości i osobistego powabu, manifestowanie własnej władzy (manipulowanie studentami, uzależnianie ich od siebie, poniżanie itd.) [Jaskot, 1996 s. 114]. Jeśli uwzględnimy ten opis, znajdujący swoją egzemplifikację w badaniach szczecińskich (44,0% badanych asystentów i adiunktów uczelni szczecińskich w pracy dydaktycznej ze studentami koncentrowało się na sobie i swoim rozwoju), a także pokusimy się o odrobinę autorefleksji, dylemat: spektakl czy spotkanie jawić się będzie jako obszar wymagający „głębokiej zmiany”. Ten problem zauważają też badani studenci, co ilustrują ich wypowiedzi: często zdarza się tak, że wykładowcy ignorują studentów, czują do nich niechęć i wywyższają się. *To nie sprzyja rozwojowi moralnemu* (student seminarium, II r.), *student traktowany jest jako ktoś gorszy. Z góry jest skazany na przegraną, ponieważ nauczyciele (nie wszyscy) mają »manię wyższości«* (student seminarium, II r.).

Z przedstawionego zbioru myśli raczej, niż systematycznego wyводу wynika, iż dialog akademicki stwarza wielkie możliwości wpływania na uczestników interakcji w szkole wyższej. Wymaga to jednakże nabywania i doskonalenia kompetencji prowadzenia autentycznego dialogu, co w perspektywie organizacyjnej mogłoby się stać inspiracją do powstawania centrów doskonalenia nauczycieli akademickich, które obok systematycznych kursów dydaktyki szkoły wyższej dla młodych nauczycieli akademickich czy środowiskowych seminariów pedagogiki szkoły wyższej, stanowiłyby załączek zmian w obszarze dialogu akademickiego. Interesującym faktem jest zabieganie o potrzebę doskonalenia przez studentów. Oto niektóre charakterystyczne wypowiedzi: *należy dobrze przygotować nauczyciela, aby nauczyciel był przygotowany, wykladał w sposób zrozumiały* (studentka teologii, II r.), *nauczyciel powinien być rzetelnie przygotowany do zajęć, posiadać umiejętność prowadzenia swobodnej i odważnej rozmowy o tematach »tabu« z zakresu moralności* (studentka pedagogiki, II r.), *potrzebna jest właściwa selekcja kadry nauczycielskiej – nauczyciel powinien umieć przekazać wiedzę podać nieraz nieciekawy materiał w interesujący sposób i znaleźć wspólny język ze studentami* (student seminarium, II r.), *należy kłaść większy nacisk na przygotowanie wykładowców do pracy wychowawczej ze studentami* (student seminarium, II r.), *należy przeprowadzać badania na temat dialogu także wśród wykładowców, poinformować ich jak prowadzić zajęcia, jakich wtrąceń unikać* (studentka pedagogiki, II r.).

W jednym z numerów czasopisma „Katecheta” sprzed 40 lat (adresowanego do nauczycieli–katechetów) można przeczytać ważne dla dialogu edukacyjnego słowa, które w perspektywie nieocenionej roli dialogu akademickiego w rozwoju

moralnym studentów zyskują nowe znaczenie: Wartość dialogu mierzy się jakością postawy milczenia. Wypływa ona z faktu dostrzeżenia rozmówcy w jego godności. Carl Rogers określa tę rolę rozmówcy jako katalizatora scalenia samego siebie, co wydaje się istotne w kontekście różnych zagrożeń rozwoju moralnego studentów. To scalenie siebie wymaga także skupienia się i wewnętrznego zamilknięcia, które jednocześnie daje szansę drugiemu rozmówcy, aby ten mógł również „usłyszeć samego siebie” (por. Sobczyk W., 1964).

W dialogu akademickim powinno być zatem miejsce na milczenie, na danie szansy, by student mógł usłyszeć siebie i prawdę w sobie. Nauczyciel akademicki zaś powinien pamiętać, że *wiedza dojrzała słucha, niedojrzała mówi* (A. C. W. Staring), *komu język posłuszny, ten często milczy* (S.J. Lec), a czasem trzeba *zamilknąć, aby zostać wysłuchanym* (S. J. Lec).

Tak prowadzony dialog akademicki, a także współbycie ze studentami, właściwie rozumiana postawa umiejętnego wsłuchiwania się w nich (*w słuchaniu także trzeba się kształcić* – jak mówił Goethe) może być dobrym początkiem na drodze powrotu do źródeł prawdziwych wartości w dydaktyce akademickiej.

Bibliografia

- W. Andrukowicz: *Od Sokratesa do Gordona*. „Edukacja i Dialog”. R. 1999 nr 9.
- Z. Barciński: *Metody aktywizujące – wprowadzenie teoretyczne*. „Katecheta”. R. 1998 nr 1.
- J. Bogusz: *Obraz nauczyciela akademickiego – jego kompetencje i kultura pedagogiczna w opinii studentów*. W: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Red. A. Karpińska. Wydawnictwo Trans Humana. Białystok 2002.
- R. Cierzniewska: *Treści pedagogicznego kształcenia nauczycieli a nauczyciel akademicki*. W: *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Red. R. Parzęcki, R. Cierzniewska. Bydgoszcz–Kraków 2000.
- M. Czerepaniak–Walczak: *W poszukiwaniu koncepcji interakcji w szkole wyższej*. Referat wygłoszony na Ogólnopolskim Zjeździe Naukowym – „Dydaktyka akademicka wobec wymagań nowej filozofii edukacyjnej”. Międzyzdroje 20–21.05.2004.
- B. Dobek–Ostrowska: *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław 1999.
- W. Goriszowski: *Konwersatorium jako element dialogu wykładowcy ze studentami*. W: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2003.
- A. Gielarowski: *Zasada dialogiczna w wychowaniu. Personalizm dialogiczny Martina Bubera*. „Edukacja i Religia”. R. 2000 nr 1.
- M. Gogacz: *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Navo. Warszawa 1997.
- K. Jaskot: *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*. Szczecin 2001.
- K. Jaskot: *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*. Szczecin 1996.
- G. Koć–Seniuch: *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela* W: *O nowy humanizm w edukacji*. Red. J. Gajda. Kraków 2000.

- M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin 1999.
- U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Impuls. Kraków 2000.
- S. Palka: *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*. W: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2003.
- T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1998.
- J. Rutkowiak: *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992.
- M. Sawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa 1996.
- W. Sobczyk: *Wychowanie do dialogu w katechizacji*. „Katecheta”. R. 1964 nr 2.
- W. Sokół: *Wychowanie do życia w rodzinie*. Warszawa 2003.
- B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls. Kraków 1998.
- M. Śnieżyński: *Dialog edukacyjny*. Wydawnictwo Naukowe PAT. Kraków 2001.
- M. Śnieżyński: *O autorytecie nauczyciela akademickiego*. „Konspekt”. R. 2000 nr 3.
- M. Śnieżyński: *O potrzebie dialogu nauczycieli akademickich ze studentami*. „Konspekt”. R. 2001 nr 5.
- M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 1996.
- J. Tischner: *Wychowanie do wolności*. W: *Wychowanie dla demokracji*. Kraków 1991.
- J. Tarnowski: *Dialogi pedagogiczne*. T. 1. *Trudne sprawy młodych*. ATK. Warszawa 1989.